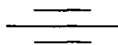


4. Fromm, E.: Birtokolni vagy létezni. Egy új társadalom alapvetése. Akadémiai K., Bp., 1994., 179-180. p.
5. Petrikás Árpád válasza az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire, 1992/7-8. sz., 79-80. p.
6. Csoma Gyula: A törvény szelleméről, Új Pedagógiai Szemle, 1994/7-8. sz., 23-24. p.
7. Mihály Ottó válasza az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire, 1992/7-8. sz., 76. p.; Köznevelés, 1993/3. sz., 6. p.
8. Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma, Új Pedagógiai Szemle, 1994/9 sz., 65. p.
9. Zrinszky László: A nevelés társadalmi szerepe, társadalmi céljaink megjelenése, nevelési rendszerünk kívánatos alakulása, Új Pedagógiai Szemle, 1992/11. sz., 92-97. p.
10. Mihály Ottó: Nevelésfilozófia, nevelésmélet /1948-1990, Új Pedagógiai Szemle, 1991/7-8. sz., 29. p.
11. Szekszárdi Ferencné: A paradigmaváltás szükségessége, Pedagógiai Szemle, 1988/7-8. sz.
12. Borecky Ágnes: Egy letűnt világ árnyai – A tanári szerep átalakulása, Új Pedagógiai Szemle, 1993/10. sz. 50-51. p.
13. Vastagh Zoltán válasza az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztőjének kérdéseire, 1992/7-8. sz., 84. p.
14. Mihály Ottó: A neveléstudomány, a pedagógia és a pszichológia kapcsolatáról, Új Pedagógiai Szemle, 1993/5. sz. 67. p.
15. Karikó S., i.m.: 41-43. p.
16. Gáspár László: Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform, Új Pedagógiai Szemle, 1994/11. sz. 4-5. p.
17. Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia, mint fejlesztési probléma, Új Pedagógiai Szemle, 1994/9. sz., 64. p.
18. Canetti, E.: Tömeg és hatalom. Európa Kiadó, Bp., 1991., 14-16., 21. p; Benesch, H.: SH atlasz (pszichológia), Bp., 1994., Springer – Verlag, 319-322. p.
19. Katona Imre: Mi van ma, mi van ma...? Fejlődés – valóság – rendszerváltás és az ifjúsági mozgalmak, Forrás 1992/5. sz. 48. p.
20. Roberts, M.: Európa története 1900-1973. Az új barbárság kora? Akadémiai K., Bp., 1992., 255. p.
21. Fromm E. i.m. 174-175. p.



GAVALLÉR ANDREA

Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Tanár-diák kapcsolat értékszempontú vizsgálata tanárjelöltek körében

I. A TÉMAVÁLASZTÁSRÓL

Korunk nem csupán a tudományos technikai forradalom kora, hanem az értékrobbanásé, az értékválságé is. Különösen a nagy társadalmi változásokat napjainkban megélők körében – így hazánkban is – általánossá vált az elbizonytalanodás a követendő értékek tekintetében. Nem véletlen tehát, hogy felgyorsult az értékkutatások üteme, jelezve, hogy a maguk eszközével a kutatók is keresik a társadalmi értékválságból kivezető utat.

Az értékválság az iskolákat sem kerülte el. A válságból eredő kihívásokra az egyes iskolák különbözőképpen válaszoltak. Vagy az értékrendbeli egység kialakításával, vagy az értékrendszer pluralitásának vállalásával, esetleg az értékközvetítésről való lemondással.

Az intézményes nevelésben az értékközvetítéssel kapcsolatos teendők meghatározása, a feladatok végrehajtása az adott intézményen belül – főleg a jövőben – alapvetően az ott dolgozó pedagógusok feladata lesz. E feladatok ellátására a pedagógusoknak a pedagógusképző intézmények-

ben is fel kell készülniük. A felkészítő munka egyik feladata a pedagógusjelöltek értékrendjének bizonyos mértékű megismerése, folyamatos alakítása, fejlesztése, mivel hallgatóink rövidesen pedagógusként értékminták, értékátadók, értékfejlesztők lesznek. A jelenleg fennálló zavar, ellentmondás az érték területén döntően nem az ideológiai viszonyokban, hanem elsősorban a társaskapcsolatokban jelentkezik.

Ezen indokok alapján választottuk vizsgálatunk témájául a tanárképző főiskola hallgatóinak interszónális kapcsolataira vonatkozó értékszempontú vizsgálatát, melyből most a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó értékstruktúra feltárásából származó főbb eredményeket szándékozunk bemutatni.

Az értékproblémával több tudomány is foglalkozik. Tanulmányunkban nem vállalkozunk valamennyi tudományág által a témában felhalmozott ismeretanyag feldolgozására. A értéknek, mint pszichológiai problémának néhány aspektusával, leginkább a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó pszichológiai elképzelések ismertetésével, s egy konkrét vizsgálat eredményének bemutatásával kívánunk foglalkozni.

II. AZ ÉRTÉK MINT PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA

A nevelés folyamata személyiségformálás is egyben. A személyiség megismerése és formálása elképzelhetetlen a pszichológia törvényszerűségének tudása nélkül. Ezek birtokában ma már elég jól tájékozódhatunk a személyiség szerkezetében, működésében, fejlődésének főbb mozgatóiban.

Az érték kutatásokból tudjuk, hogy az értékek orientatív jellegűek, mivel a személyiség működésében mint motívumok jelennek meg. Tudjuk továbbá, hogy funkciójuk a magatartás, a cselekvés szabályozása, és hogy kritériumul szolgálnak a helyzetek, eszközök és célok megítélésében.

A személyiségfejlődés egyik legjelentősebb pszichológiai mechanizmusa az értékorientáció, az értékek preferálása vagy elutasítása. A személyiség pszichikus arculatát alapvetően meghatározza értékorientációja, vagyis, hogy mik a céljai, az értékvilágból mit tart a maga számára fontosnak. A szociálpszichológiai kutatások eredményeként ma már sokat tudunk az értékorientációról, fejlesztésének lehetőségeiről.

III. A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATRÓL

Az iskolába kerülő gyerekek (6-7 éves kor) szocializációjában a család eddig meghatározó szerepét a pedagógusok, majd a kortárs csoportok egyre inkább jelentőssé váló hatásai váltják fel. Mivel jelenlegi vizsgálatunkban szempontként szerepelt a tanár-diák interakció érték szempontú elemzése is, ezért röviden tekintsük át az erre vonatkozó főként elméleti jellegű elképzeléseket.

A tanár-diák közötti interakciós sajátosságok megközelítésében a 70-es évektől kezdve szemléletváltozást tapasztalhatunk.

Az 50-es évek végéig az adott kapcsolat minőségében a *tanuló személyisége* volt a meghatározó. Nem, vagy csak alig vették figyelembe a pedagógus személyiségében lévő, a szocializációs hatékonyság szempontjából lényeges változókat.

A szemlélet hiányosságából eredően, fokozottan a *pedagógus személyisége* került előtérbe, elsősorban a vezetői stílus aspektusából. Számos vizsgálati eredmény igazolta, hogy a stílusjegyek, az alkalmazott módszerek... közvetlenül hatnak a gyermek személyiségére, teljesítménymotivációjára, intelligenciájára, a szorongásszintre stb. Ez a szemlélet azonban nem vette figyelembe azokat a tanulói visszajelzéseket, amelyek a nevelő viselkedését módosítják.

A 70-es évektől a két elméleti irányzat konvergenciája figyelhető meg a neveléslélektanban és a szociálpszichológiában. A idevágó kutatások a *kölcsönös befolyásolást* tekintették kiindulási alapnak. Az irányzat képviselői igyekeztek integrálni a pedagógiai pszichológia, szociálpszicho-

lógia és személyiséglélektani vizsgálatok aktuális eredményeit. Hangsúlyozzák azoknak a tényezőknél a jelentőségét, amelyek a pedagógus személyiségében meghatározott módon működnek, azokat, melyek módosíthatják a tanulók észlelését, és azt, hogy ezek a folyamatok hogyan módosítják a nevelői viselkedést.

Argyle alapján 5 alapvető interakciós típus különíthető el:

1. A *nem reciprok*, nem valódi interakció, egyoldalú és aszimmetrikus.
2. A *pszeudoreciprok* interakció, melyben a másik jelentése jelzésszerű, nincs tényleges kapcsolat a felek között.
3. A *Paralel* interakcióban a közlés és viselkedés párhuzamosan fut a felek között.
4. A *reciprok aszimmetrikus* interakció, egyoldalú, nincs kölcsönös befolyásolás. (Megfelel a hagyományos, a hatalmon és tekintélyvel alapuló iskolai interakcióknak).
5. A *reciprok szimmetrikus* interakció, feltételezi a résztvevők kölcsönösségét, megbízhatóságát.

Iskolai viszonyok tekintetében a 4. és 5. interakciós típus tekinthető általánosnak a reciprok aszimmetrikus típus jelentős túlsúlya mellett.

A legújabb elképzelések szerint az iskolai gyakorlat interakciós megközelítésénél legeredményesebbnek a *tranzakcionális modell* érvényesítése látszik. A modell a pedagógiai folyamatban, az egyes nevelési interakcióban központi helyet biztosít a reverzibilis nyelvi kommunikációnak, a szociális interaktív tényezőknél. A pedagógus és a diák egymás észlelését, nyílt viselkedését a saját szociokulturális vonatkoztatási keretének tényezői határozzák meg.

A *PEDAGÓGUS* esetében: a) a saját szocializációs múltja (beleértve a szakmai szocializációjának tartalmát és eredményességét is); ez kiegészül b) az aktuális szociális tapasztalatokkal (pl. az iskola nevelési hagyományai, légköre, tantervi célkitűzései) és c) az objektívalódott aktuális befolyások hatásaival (pl. tömegkommunikációs hatások).

A pedagógushoz hasonlóan a *TANULÓ* is beleviszi az interakcióba a) a saját szocializációs múltját (pl. családi szocializációs hatások, korábbi vonatkozási csoportok élményei... stb.), b) az aktuális szociális tapasztalatait (pl. kortárs csoportok hatásai ... stb.) és c) az objektívalódott befolyásokat (pl. olvasmányélmények, tömegkommunikációs hatások stb.)

Az interakcióban a pedagógus és a gyerek így a saját intrapszichikus szűrőjén keresztül ítélik meg egymás aktuális viselkedését, értelmezik az elvárásokat. E modell törvényszerűségei nem kellően vagy egyáltalán nem ismertek a pedagógiai közgondolkodásban. A pedagógus nem veszi figyelembe a gyerek intrapszichikus feltételváltozóit, és ennek kellő értelmezése nélkül jutalmazza vagy bünteti a tanulói nyílt viselkedés válaszreakcióit, így nem tudja ténylegesen követni, hogy a megerősítések milyen irányba hatnak. Felerősíti a mechanizmus érvényesülését, hogy a pedagógusok kevésbé képesek viselkedésüknek a tanulókra gyakorolt hatását reálisan észlelni. Mindez veszélyezteti az interakcióban nélkülözhetetlen reális visszajelzési folyamatot, és ezáltal a folyamat eredményességét. Az előbbieket tapasztalta dr. Berentés Éva is, aki nagyszabású kutatást végzett a tanárok értékelő magatartására vonatkozóan 1986-87-ben. Kandidátusi értekezésében az alábbi ábrában foglalta össze a tanár-diák interakció tranzakcionális megközelítését. (1. ábra)

A *tanár-diák interakciók tartalmilag* 3 területen és területenként 4-4 funkcióval jelennek meg. (In: Kósáné Ormai Vera)

Ezekből a funkciókból mi csak a témánk (értékelés) szempontjából relevánsakat emeltük ki és értelmeztük.

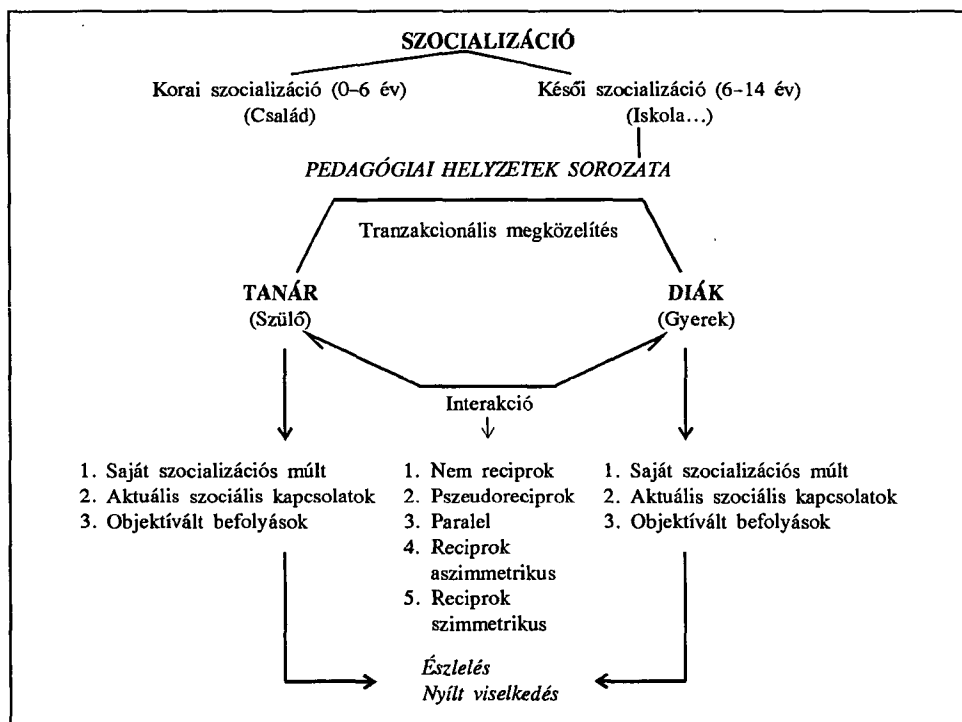
1. terület: A *tanítás-tanulás*, ahol az interakcióban az egyik legfontosabb funkció a *teljesítmény értékelése*.

Számos vizsgálat azt igazolja, hogy ez a leggyakrabban érvényesülő interakciós tartalom, a pedagógusok leggyakrabban a tanulói teljesítményt értékelik. Hatásaiban ez az énképstruktúra egyoldalú fejlődésének irányába mutat.

2. terület: *A társas magatartásra, önirányításra* irányuló interakciók. Ezek egyik leglényegesebb funkciója *a magatartás értékelése*. Egy jól működő iskolai szocializációs keretben lényegesen nagyobb szerepet kellene kapnia ennek a funkciónak, csökkentve a dominánsan érvényesülő teljesítménymotivációt. A magatartás értékelésénél van a legkevesebb eszköz a pedagógusok kezében, a magatartás-értékelés funkciózavaraiiban jelennek meg a legdirektebben a társadalmi szinten is jelentkező értékproblémák.

3. terület: *A szervezés, melyen belül nagyon következetesen érvényesülő funkcióként kellene hogy működjön a külső renddel, a munkavégzéssel, a megjelenéssel kapcsolatos értékelés* funkciója. Ez a funkció azonban háttérbe szorul, vagy nagyon esetlegesen érvényesül, holott a munkával, a munkavégzéssel kapcsolatos értékszocializációban ez mással nem pótolható.

A tanulók személyiségére vonatkozó értékelésbeli funkciózavarok (amelyekre igen sok vizsgálat rámutat) pontosabb tisztázásához is talán közelebb kerültünk a tanár-diák kapcsolat értékszempon-tú elemzése során, amelyet dolgozatunk egyik alapvető kérdésének tekinthetünk.



1. ábra

IV. MAGÁRÓL A VIZSGÁLATRÓL

A) A vizsgálat körülményei

1. *A vizsgált minta:* A Bessenyei György Tanárképző Főiskola I. és II. éves tanárszakos hallgatói (340 fő). A csoportok (humán, reál, művészeti, idegennyelvi) kiválasztása véletlenszerűen történt. A nemek eloszlási aránya: 60 % nő, 40 % férfi.

2. A vizsgálat menete

a) Elővizsgálat: 30 fővel történt. Célja volt a személyiségtulajdonságok (mint később felhasznált instrumentális értékek) kiválasztása, amelyek a fővizsgálat értékkérdőívében szerepelnek.

- b) Fővizsgálat: 340 fővel, ötféle interperszonális kapcsolatra vonatkozó kérdőív felvétele. (Apával, anyával, baráttal, partnerrel, *pedagógussal* való kapcsolatokra vonatkozóan.)
3. *Vizsgálati módszerek:* Az elővizsgálat módszere:
- a) A Leary tulajdonságlista elemeit 8 kategóriára bontva kapták meg a vizsgálati személyek (vsz).
 - b) Az egyes kategórián belüli tulajdonságokat a vsz-nek csoportosítania kellett hasonló jelentéstartalom alapján, majd meg kellett nevezniük a csoportosítás szempontjait.
 - c) Ezekhez a kategorizálási szempontokhoz viszonyítva a vsz-ek kialakították a csoporton belüli fontossági sorrendet.
 - d) Az egyes kategóriákon belüli főbb tulajdonságok (első 3 és utolsó 3 helyen álló) kiemelésével készítettük el a felhasználandó tulajdonságlistát.

B) A fővizsgálathoz felhasznált módszer

A KLTE Pszichológia Intézetében kialakított értékkérdőív (Dr. Bugán 1988.) felvétele, amely még többletként tartalmazza az elővizsgálat által kapott főbb személyiségtulajdonságot is.

A kérdőív így összesen 99 állítást, értéket tartalmaz. A lista összeállításakor 2 szempontot vettünk figyelembe:

1. A szakirodalomban széles körben elterjedt értékvizsgálatokban használt valamennyi értéket bele-vettünk kérdőívünkbe a későbbi összehasonlíthatóság céljából. (Roheach, Schwarcz, Gordon, Bugán stb.)
2. A kérdőívben szereplő személyiségtulajdonságok megítélésében elsősorban a kapcsolati minőséget kifejező tulajdonságok játszottak szerepet, Leary tulajdonságlista felhasználásakor.

Ezek a szempontok a kérdőív tételeinek összehasonlításához járultak hozzá, de természetes, hogy több átfedés alakult ki az értékfogalmazások között, valamint az értékek és személyiségtulajdonságok között. Ennek tudatos kiküszöbölésére nem törekedtünk a kérdőív kialakításakor, hanem a vizsgálat eredményeinek értékelésénél vettük figyelembe. Ezzel az volt a célunk, hogy vizsgálati eredményeink összehasonlíthatóságát szükség esetén biztosítani tudjuk külön-külön is. Pl. Gordon, Schwarz által alkalmazott értékkérdőívekkel.

A kitöltés módja: Minden egyes értéket egy 90 milliméter hosszú szakasz segítségével kellett minősíteni a vizsgálati személyeknek aszerint, hogy az adott érték mennyire játszik szerepet az éppen megjelölt interperszonális kapcsolatában. A szakasz végpontjai: „egyáltalán nem játszik szerepet” – „meghatározó”.

Ezen a szakaszon kellett elhelyeznie a vizsgálati személynek egy jelet (X) a a fontosság mértéke alapján. Az egyenesből levágott szakasz (ahová a vsz elhelyezte a jelet) lehetőséget adott a két szélsőség közötti finomabb kifejezési módra. Minden egyes vizsgálati személy összesen 6 ilyen értékkérdőívet töltött ki, a különböző kapcsolati minőségekre vonatkozóan.

Az adatok kódolása az egyes szakaszok számszerű milliméterben megadott értékei alapján történt.

A felhasznált értékeket nem különíthettük el, sem a felvételi technikában, sem az elemzésben, mint cél és eszközérték ezek randomszerűen követik egymást a kérdőívben.

C) A fővizsgálat feldolgozása

1. Az általános emberi kapcsolatokra vonatkozó értékstruktúra feltárása és elemzése

Első alkalommal, vizsgálati személyeink egy ún. „A” kérdőív kitöltésén vettek részt, mely kérdőívben szereplő értékek (megegyeztek a későbbiekben felhasznált adott kapcsolati minőség vizsgálatánál alkalmazott kérdőív tételeivel). Fontosságát az általános emberi kapcsolatokra (tehát nem kellett konkrét személyre gondolniuk) vonatkozóan kellett megítélniük.

Általában az emberi kapcsolatokban szerepet játszó értékstruktúra feltárására (Az „A” jelű kérdőív adatainak feldolgozása) a klaszteranalízis módszerét használtuk fel. A kérdőívben szereplő 99 változó az analízis segítségével öt főbb klaszterben csoportosult.

A klaszteranalízist nem a hagyományos értelemben végeztük el, tehát nem egyénekre, hanem változókra vonatkozóan, és így változó csoportokat különítettünk el.

Az alábbi 5 főbb klasztercsoportot eredményezte az analízis:

1. Személyes egyensúlyt kifejező klaszter.
2. A kapcsolatokban meglévő dominanciát-irányítást-vezetést tartalmazó klaszter.
3. A kapcsolatok egyensúlyát veszélyeztető negatív tulajdonságokat tartalmazó klaszter.
4. Éngyengeség a kapcsolatokban, amely a dependenciában-éngyengeségben és passzivitásban nyilvánul meg.
5. Vallásos tartalmú klaszter.

Az ötödik klaszter a további feldolgozásban nem szerepel.

Mivel az 1. klaszter (amelyet személyes egyensúlyt kifejező klaszternek neveztünk el) nagyon sok változót foglal magában (51 db) a jobb érthetőség és a könnyebb matematikai feldolgozás érdekében a klaszterfa alapján felbontottuk, valamint a tartalmilag azonos jelentés alapján újabb hét klasztert hoztunk létre, amelyek egyaránt a személyes egyensúlyt leképező csoportok.

Ezek az alábbiak

- 1.1. klaszter: Racionális gondolkodás-önbírálat.
- 1.2. klaszter: Megértés-figyelmesség-szeretet.
- 1.3. klaszter: Valahová tartozás érzése-nyíltság.
- 1.4. klaszter: Céltudatosság- jóközérzet.
- 1.5. klaszter: Támogatás-biztonság.
- 1.6. klaszter: Együttműködés-alkalmazkodás.
- 1.7. klaszter: Morálitás-külső megjelenés.

Így összesen tíz klasztert hoztunk létre az emberi kapcsolatokra vonatkozó értéktételek alapján, ezeket a klasztereket foglaltuk össze a 2. ábrán.

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEINK ÁLTALÁNOS EMBERI KAPCSOLATOKRA VONATKOZÓ ÉRTÉKSTRUKTÚRÁJA

SZEMÉLYES EGYENSÚLY	KAPCSOLATI DOMINANCIA- IRÁNYÍTÁS- VEZETÉS	KAPCSOLATI SIKERTELENSÉGET EREDMÉNYEZŐ NEGATÍV TULAJDONSÁGOK	ÉNGYENGESÉG PASSZIVITÁS ÖNALÁVETÉS
1.	2.	3.	4.

1.1. Racionális gondolkodás-önbírálat

1.2. Megértés-figyelmesség-szeretet

1.3. Valahová tartozás-nyíltság

1.4. Céltudatosság-jóközérzet

1.5. Támogatás-biztonság

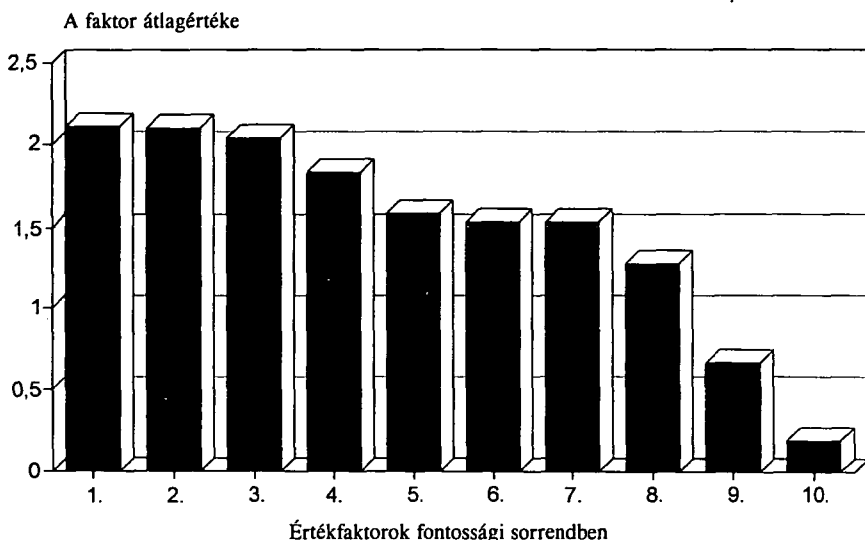
1.6. Együttműködés-alkalmazkodás

1.7. Morálitás-külső megjelenés

2. ábra

2. További elemzési szempontunk volt az, hogy az egyes kapcsolati minőségekben (anya, apa, barát, partner, pedagógussal való kapcsolat) hogyan szerveződnek az előbb leírt főbb klaszterek, melyek az adott kapcsolati minőségben nagyobb szerepet játszó, illetve kevésbé fontosnak ítélt kapcsolati dimenziók (klaszterek). A faktor átlagértékek alapján kapott fontossági sorrend a pedagógussal való kapcsolatra vonatkozóan a 3. ábrán láthatjuk. A jobb áttekinthetőség kedvéért eredményeinket oszlopdiagramon is ábrázoltuk, ezt láthatjuk.

A PEDAGÓGUSSAL VALÓ KAPCSOLATBAN SZEREPET JÁTSZÓ ÉRTÉKFAKTOROK ÁTLAGÉRTÉKEI A FAKTOROK FONTOSSÁGI SORRENDJÉBEN



3. ábra

1. Dominancia - irányítás - vezetés	0,11	6. Támogatás - biztonság	0,47
2. Racionális gondolkodás - önbírálat	0,10	7. Együttműködés - alkalmazkodás	-0,47
3. Éngyengeség - passzivitás - önálávetés	0,04	8. Megértés - figyelmesség - szeretet	-0,72
4. Ridegség - befolyásolhatóság	-0,17	9. Valahová tartozás - nyíltság	-1,33
5. Céltudatosság - jóközérzet	-0,42	10. Morálitás, külső megjelenés	-1,91

3. A pedagógussal való kapcsolat jellemzése

A tanár-diák kapcsolatban szintén megjelenik csakúgy, mint az apával való kapcsolatban, a *dominancia-irányítás* és az *önálávetés-passzivitás* értékcsoportok fontossága. Ez a jelenség alátámasztja azt a gyakorlatban is megfigyelhető helyzetet, hogy a tanár-diák kapcsolatot egy aszimmetrikus kapcsolatnak tekintik, (illetve tapasztalják) a hallgatók, ahol a pedagógus a domináns-vezető személyiség, aki utasításokat ad, irányít, és a tanuló mint passzív „elszenvedője” ennek a kapcsolatnak, aki jórészt teljesíti a tanár kívánságait. Főiskolai hallgatóink – úgy látszik – az ilyen jellegű tanár-diák kapcsolatot ismerik, tapasztalták.

Talán természetesnek mondhatjuk, hogy a tanár-diák kapcsolatban a *racionális gondolkodás, okos döntéshozatal*, az „ész” kiemelkedő jelentőséget kap. Tanár-diák kapcsolatvizsgáló tanulmányokból tudjuk, hogy a tanárok értékelő magatartása zömében a tanulók tanulmányi teljesítményére vonatkozik, s a személyiség értékelése háttérbe szorul sajnálatos módon.

Amit a pedagógusok figyelembe vesznek még az értékeléskor, az a tanulók magatartása, főként a negatív színezetű „rossz magaviselet”. Ez jelenik meg az értékfaktorok fontossági sorrendjében, amikor is a negatív személyiségjelzők: gúnyos, gerinctelen, ravasz-számító a pedagógussal való kapcsolatban a 4. helyre kerül.

Vizsgálati személyeink nem tartják fontosnak a tanárokkal való kapcsolatukban a *megértés-figyelmesség-szeretet* értéktaktort, a valahová tartozás-nyíltság és a moralitás-külső megjelenés értékeket. Az oszlopdiagram alapján megállapíthatjuk, hogy ebben a kapcsolati minőségben a legnagyobb az eltérés az egyes faktorok fontossága között. A moralitás-külső megjelenés itt jelenik meg a legkevésbé fontos értéktaktorként.

Ez alátámasztja a tanár-diák kapcsolatról korábban elmondottakat, amelyben az elszemélytelenedés figyelhető meg, nem játszik szerepet a megértés, a szeretet. Nagyon ritkán alakul ki pedagógus és diák között olyan kapcsolat, amilyen szüleink, nagyszüleink idejében volt jellemző.

Ennek sokféle oka lehet: a zsúfolt tanmenet, a nagyszámú osztályok stb., amit itt nem kívánunk részletezni.

D) Az utóvizsgálat eredményei

A kérdőíves értékvizsgálat eredményeinek még pontosabb értelmezéséhez járult hozzá a 30 vizsgálati személlyel folytatott mélyinterjú tartalomelemzése. Egy üres lapon kellett elhelyezniük a vizsgálati személyeknek a jelenlegi legfontosabb kapcsolataikat magukhoz viszonyítva a személyek közelségét. Ezt követően értékeket (tulajdonságokat) soroltak fel, amelyeket fontosnak véltek az adott személlyel való kapcsolatukban.

Ebben a „személyes térben” a pedagógussal való kapcsolatok is megjelentek, természetesen mint a legtávolabbi kapcsolat a többihez (szülők, szerelmek stb.) viszonyítva. A „kedvenc” tanárokkal való kapcsolatban kiemelték vizsgálati személyeink a

- szakmai tudást
- empátiát
- segítőkészséget
- szeretetet
- igazságosságot
- személyes kapcsolatot

mint jellemző, az adott kapcsolatban jelenlévő értékeket. Külön kiemelték, hogy sajnos ezek nem jellemzők általában a tanárokkal való kapcsolatunkban, de konkrét esetben egy-egy szeretett tanárra való visszaemlékezésükben ezek a tulajdonságok voltak a legfontosabbak.

A jelenlegi főiskolán lévő pedagógusokkal kialakított kapcsolatukat sajnálatos módon a legszemélytelenebb, leginkább aszimmetrikus jellegű kapcsolatként jellemezték, amelyből hiányoztak a „kívánt”, előbb említett jellemzők.

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy a tanárjelöltek körében végzett tanár-diák kapcsolatra vonatkozó értékszemponitú vizsgálat során igen sok érdekes és további megfontolásra alkalmas eredményt kaptunk. A főiskolán kapott „pedagógusminta” nem egyezik meg a hallgatók által elvárt s csak nagyon kevés esetben főleg, általános iskolában és gimnáziumban tapasztalt modellel.

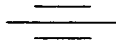
A kérdés az, hogy vajon a hallgatók, kikerülve a főiskoláról, melyik mintát viszik és adják tovább a saját pedagógusi munkájuk során. Félő, hogy a tudást értékelő, irányító módokat építeték s építik be személyes viselkedés-repertoárjukba. A felsőoktatásban szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy a főiskolai hallgatók nehezen tudják a pedagógusi pályával kapcsolatos ismereteiket átvenni a gyakorlatba.

Ez a nehézség nemcsak abból ered, amit az előbbieken tárgyaltunk, hogy nincs megfelelő követendő pedagógusmodelljük, hanem abból is, hogy nincs elegendő lehetőségük önmaguknak, mint leendő pedagógusoknak a kipróbálására. Ők a főiskolán diák szerepben vannak, s ezért elképzeléseikben is inkább a diák oldaláról való megközelítés jelenik meg. A főiskolai hallgatókban az interjúk során úgy tűnt, hogy képzésük során nem tudatosan viszonyuk a tanulókhöz, hanem ez a viszony spontán módon alakul.

Ezen eredmények ismeretében úgy véljük, hogy a tanárképzésben kiemelkedő helyet kell elfoglalnia a főiskolai hallgatók személyiségtulajdonságainak, a tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó értékeknek a tudósítása, amely egyúttal elvezetne a reális önismeret fejlesztéséhez is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Argyl, M.: Sociál interaction, Tavistock publikations, Bristol, 1980. p. 145.
2. Allport: A személyiség alakulása, Gondolat, Budapest. 1980.
3. P.Balogh Katalin – S. Gergencsik Eszter: Pedagógia-Pszichológia (Kézirat), Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
4. Büti Lajos – Simon Péter: Gordon-féle interperszonális értékek vizsgálata, Budapest, 1987.
5. G. Donáth Blanka: A tanár-diák kapcsolatáról, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
6. Hankiss Elemér: Érték és társadalom, Magvető, 1977.
7. Kilburn: A tanár-diák kapcsolat, Education, 1978. 2.
8. Kósáné dr. Ormai Vera: Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez, Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.
9. Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember, a világ, az értékek világa, Gondolat, Budapest, 1987.
10. J. Adelson: A tanár, mint modell, Pedagógiai Szociálpszichológia (szerk.: Pataki Ferenc), Gondolat, 1976. Budapest 712-726.
11. Báthori Zoltán: Egy tanári attitűd vizsgálata, Pedagógiai Szemle 9. (1971) 812-882.



DR. FELEKY GÁBORNÉ
Kodály Téri Általános Iskola
Szeged

Ahogy én látom korunk ifjúságát

„Milyen lenne, ha volna: a semleges iskola?”— kérdezte dr. Légrádi László a Módszertani Közlemények 1994.évi 5. számában. Cikkének középpontjában az ifjúság állt, amelynek hibáiként és hiányosságaiként felsorolta többek között, hogy nincs világnézete, nincs erkölcsi normarendszere, hogy fiataljaink akarategyengék, fegyelmezetlenek, megbízhatatlanok. A szerkesztőség az írást vitaindítóknak szánta. A cikk engem elgondolkodtatott: azokról a megállapításokról mondom el a véleményemet, melyeket az ifjúságról és a pedagógiáról olvashattam a szerző tollából. Látva, hogy általános iskolai tanár írta a cikket, feltételezem, hogy általános iskolás korúakról szólnak az észrevételei.

Az én tapasztalataim szerint az ifjúságnak van világnézete (a világnézet az értelmező szótár szerint a világról, az életéről, a társadalmi, jelenségekről alkotott felfogás mint egységes rendszer). Úgy vélem, az életkori sajátosságainak megfelelően rendelkeznek – családi, iskolai, egyéb hatások nyomán – egy-egy elképzeléssel a világról. A világ keletkezéséről pl. nyolcéves napköziseim egyike, hittanra járó kislány elmondta nekünk a katolikus hit szerinti felfogást. Valamennyi gyereknek nagyon pontos képe volt a témáról. Akadt, aki a nagyobb testvérétől, könyvekből szerzett földrajzi ismereteit tartja mérvadónak. Sőt, jól megfért némelyikük fejében a tudományos elmélet úgy, hogy megvalósulásához a teremtő erőt Isten adta. Égető kíváncsiság hajtja a gyerekeket megérteni mindazt, ami születésük előtt történt, s keresik helyüket a világban. De a véleményük különböző. Éppúgy, ahogy szerintem más korosztály is. Orvosi egyetemet végzett, a természettudomány emlőin nevelkedett ismerősöm 24 éves korában azért mondott le genetikusi terveiről, mert új baráti köre hatására úgy érezte, hogy Isten munkájába ő nem avatkozhat bele. Egy másik – ötven év körüli – ismerősöm a katolikus hitről áttért a reformátusra. A példákat sorolhatnám tovább.

Vitaindító cikkünket ezzel a hozzászólással lezártak tekintjük (Szerk.).